

FLEURI, Reinaldo M. Saber e poder na relação Professor-Aluno. **Revista da Adufu**. Uberlândia, n. 01, ano 1, 1986.



ENCARTE:

# revista da **ADUFU**

ANO 01

Nº 01

ORGAO DA ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## **ESTRUTURA E PODER** **Afinal, que universidade queremos?**







# Saber e poder na relação PROFESSOR-ALUNO

REINALDO MATIAS FLEURI\*

**N**a prática diária de sala de aula, constata-se freqüentemente o baixo nível de motivação e de aprendizagem dos alunos. São muitos os fatores que condicionam negativamente tanto o desempenho do professor quanto o dos alunos, desde as precárias condições de trabalho dos docentes até a inadequada formação anterior dos estudantes. Neste artigo, tentaremos examinar especialmente a própria dinâmica da relação de poder entre professores e alunos, para explicar suas contradições internas, que precisam ser superadas no sentido de possibilitar melhoria na qualidade de ensino.

Em nossas escolas geralmente, compete ao professor tomar as decisões relativas ao planejamento, à direção da execução e à avaliação de processo educativo cabendo normalmente ao professor, restando aos alunos a tarefa de executá-las. A relação docente configura-se, pois, numa relação de decisão-execução que determina a relação de ensino-aprendizagem. O professor decide o que ensinar e o aluno aprende ao executar as decisões de mestre. Na relação professor - aluno, encontram-se dialeticamente articuladas a relação de poder (direção - e execução) com a relação de ensino - aprendizagem. Por um lado, o ensino e o conteúdo do processo pedagógico dependem essencialmente de quem

é dirigido e controlado. Por outro lado, a estrutura de decisão do processo educativo é legitimada pelo seu próprio sentido e conteúdo.

Examinemos este fato com um pouco mais de atenção.

De modo geral, considera-se, com razão, que a escola tem a função de transmitir o saber socialmente elaborado a todos os cidadãos.

Mas como é normalmente assumido o saber na prática escolar?

O saber que é transmitido nas escolas encontra-se setorizado, em várias áreas e disciplinas. Cada uma tem objeto e método de conhecimento próprios. A linguagem e o referencial teórico de cada disciplina geralmente são tão específicos, que especialistas de áreas diferentes quase não conseguem se entender entre si. Este distanciamento cresce à medida que a especialização se aprofunda.

A prática fragmentada de elaboração do saber determina um distanciamento, também crescente, em relação aos problemas e ao contexto reais a partir e em função dos quais começaram a ser elaborados. Ou melhor, na medida em que se focalizam apenas aspectos isolados da realidade, não se consegue seus problemas fundamentais. Ao se ensinar, por exemplo, História, Português, Geografia, Matemática e Ciências como disciplinas estanques, cria-se dificuldade para o aluno pensar e se ex-

primir criticamente sobre os problemas que ocorrem em seu contexto, em que se entrelaçam as dimensões social, histórica, cultural, geográfica e natural.

A fragmentação do saber e o seu distanciamento da realidade vivida, tornam o conhecimento elaborado acessível apenas a especialistas, cada um em sua área específica.

Isto garante aos especialistas um domínio quase exclusivo sobre determinada área de saber, que se torna hermética aos não-iniciados. Cria-se, então, na vida quotidiana, relações de dependência das pessoas «comuns» para com os especialistas. Ao termos, por exemplo, um problema de saúde precisamos consultar um clínico geral que nos encaminha a uma série de especialistas os quais, por sua vez, nos solicitam uma série de exames especializados para nos encaminhar a diferentes tipos de terapia...

Isolados do contexto real e das outras dimensões do saber, o conhecimento especializado passa a ser considerado quase como coisa quantificável que pode ser possuída por alguém, e vendida a outros. O conhecimento passa ser entendido como uma coisa, como mercadoria que pode passar das mãos de alguém para as mãos de outro; ou melhor, da cabeça de alguém para a cabeça de outro.

Legitimação do autoritarismo



No contexto da escola, esta concepção falsificada de conhecimento serve para legitimar o tipo predominante de relação professor-aluno. O professor, considerado detentor de uma parte de saber, é pago para transmiti-lo aos alunos. E se é quem sabe, será ele quem deve decidir como transmitir seu conhecimento, ou seja, só o professor que terá condições de programar, controlar e avaliar a transmissão de seu saber. Os alunos não passarão de meros receptores deste conhecimento. Paulo Freire compara esta relação pedagógica com uma operação bancária, em que o cidadão deposita seu dinheiro no banco (FREIRE, 1975:65-77). Tal como o dono do dinheiro faz seu depósito no banco, o professor, proprietário de um saber, deposita seu conhecimento na cabeça dos alunos para gerar «juros e correção monetária». A metodologia de ensino se reduziria, assim, ao procedimento mecânico de fazer o aluno receber e guardar o conhecimento. E a avaliação seria como o «estrato» que o depositante, de vez em quando, solicita para verificar se seu «investimento» cresceu ou decresceu!

A maneira coisificada de se entender o saber e a educação representa uma inversão ideológica da realidade (CHAUI, 1980:57-9). O processo de elaboração e incorporação do saber, de fato, representa um processo social complexo de relações dos homens entre si e com o mundo (VIEIRA PINTO, 1969:63-96, 121-38), que não pode se reduzir a um conjunto de conceitos isolados entre si e do contexto em que são gerados e reproduzidos. A coisificação do saber representa, assim, uma maneira falsa de se entender e se transmitir os conhecimentos. E, na escola, esta falsificação do saber serve para escomotear e legitimar a relação autoritária de poder que se verifica entre professores e alunos.

#### Autoritarismo e falsificação do saber

Se, por um lado, a falsificação do saber legitima o autoritarismo da relação professor-aluno, por outro lado, a relação autoritária de poder mantém a falsidade do conhecimento na relação pedagógica. De fato, na medida em que cabe apenas ao professor a definição dos objetivos, da metodologia e da avaliação do processo pedagógico, este se instaura como um processo de alienação (SANTOS, 1982) em que os alunos impedidos de desenvolver uma aprendizagem significativa e crítica.

A aprendizagem significativa ocorre quando as pessoas incorporam e elaboram conhecimentos a partir e em função das necessidades fundamentais inerentes à sua vida e à sua prática num contexto social concreto.

Quando o professor define de antemão a programação didática, esta tende logicamente a corresponder à visão e aos interesses por ele assumidos. Se ele impõe sem discussão «sua» programação para

que os alunos a executem, estes desenvolverão um processo de aprendizagem a partir e em função dos interesses assumidos pelo professor e não a partir e em função de suas próprias necessidades, uma vez que não houve espaço para que estas fossem explicitadas e incorporadas no trabalho didático. Com isso, se torna muito difícil que os alunos desenvolvam uma aprendizagem significativa e crítica.

Quando os alunos se submetem passivamente a programação da qual não participaram e executam atividades cuja direção escapa a seu controle (ai está a alienação!) dificilmente este processo pode corresponder a suas necessidades reais. À medida que as atividades didáticas tendem a se distanciar de seus interesses básicos, os alunos vão se desmotivando para o trabalho escolar.

Desta maneira, podemos dizer que tanto a desmotivação quanto a aprendizagem crítica experimentadas pelos alunos decorrem sobretudo da relação autoritária de poder segundo a qual geralmente se estabelece a relação professor - aluno.

#### Autoritarismo e estrutura social

A relação autoritária professor-aluno, embora se explique internamente pela relação dialética entre saber coisificado e poder centralizado, não tem sua origem em si mesma, nem na pura intenção individual. O autoritarismo «reproduzido» na relação em sala de aula é «produzido» no contexto mais amplo em que se situa.

De fato, as decisões assumidas pelo professor, no sentido de controlar autoritariamente o programa, as atividades didáticas e a avaliação do processo pedagógico em sala de aula, não dependem nem exclusiva, nem principalmente do professor. Já são efetivamente pré-estabelecidas a partir da estrutura social a que o professor se encontra submetido. O professor representa, na realidade, o último elo de uma cadeia de relações autoritárias. Sua atuação em sala de aula é profundamente condicionada pelo regimento da escola, pelas leis do ensino, pelos sistemas burocráticos de controle, pelas relações de emprego, pela própria formação que o professor recebe...

Da mesma forma, os alunos se encontram condicionados pelas mesmas leis e regulamentos, pelas exigências da família e do mercado de trabalho, por sua formação anterior, etc. Tudo o que leva a se colocar como espectador passivo frente ao professor. Quando as pessoas se encontram no espaço de sala de aula tendem, pois, a reproduzir a relação entre alguém que desempenha o papel de ensinar e mandar e outros que desempenham o de obedecer e aprender.

#### Escola e sociedade de classes

Por que as relações na escola favorecem a reprodução do autoritarismo e do saber alienado?

Isto não acontece por acaso, nem por «maldade» pessoal do professor, nem por «vagabundagem» do aluno. As causas não são exclusivamente de ordem pessoal, mas

sobretudo de ordem estrutural.

Vivemos numa sociedade de classes, em que a classe proprietária dos meios de produção acumula capital em base e exploração do trabalho dos não proprietários (MARX, *o capital*, 1983). Para garantir o sistema de exploração, a classe dominante precisa deter o saber elaborado, de modo a poder controlar o trabalho coletivo em função de seus interesses privados. Desta maneira, a classe dominante detém o poder de decidir sobre o que e como produzir socialmente, deixando à classe dominada a tarefa de apenas executar o que lhe é determinado.

O poder de classe dominante é legitimado na medida em que o tipo de relação de poder, no qual um decide e outros executam, esteja presente na maioria das práticas sociais. Esse tipo de relação de poder é introduzido nas práticas sociais através de vários mecanismos entre os quais a hierarquização do poder como diz Beatriz Costa, «a hierarquização do poder é um dos mecanismos que introduz nas práticas sociais o tipo de relação de poder que garante o sistema de classes. Mesmo se a classe dominante não está fisicamente presente numa prática social, mecanismos de poder garantem o seu domínio na sociedade estão ali» (COSTA, 1981:10).

Ora, a classe dominante tende a controlar Estado e, através dele, a condicionar a estruturação do sistema escolar de maneira hierarquizada e autoritária. Ao conseguir isso, institui também na escola a reprodução do tipo de relações que legitima e garante a manutenção de seu poder e do sistema de classes.

Perspectivas de mudança na sociedade de classes, a classe dominante permanece alerta para manter em todas as práticas sociais, inclusive na escola, a reprodução do tipo de relação de poder que lhe seja favorável. Mas haverá alguma possibilidade de desenvolver um trabalho educativo contrário a aquele que reproduz o saber coisificado e as relações autoritárias? Será possível promover, através da escola, o saber crítico e relações participativas?

Todas as práticas sociais, inclusive a que se desenvolve na escola, são processos dinâmicos que envolvem um conjunto contraditório de relações. Por isso mesmo, estão em contínuo processo de mudança. Nada na sociedade é estático e imutável. Só que a ação desenvolvida pode, de fato, favorecer a manutenção de determinada estrutura de relações ou promover sua mudança.

Para manter a estrutura autoritária de poder, a prática predominante nos ensina que é preciso, por exemplo, alimentar o individualismo e a concorrência, a fragmentação do saber e a distância entre teoria e prática... Estes fatores reforçam o poder da classe dominante a qual, para concentrar em suas mãos as riquezas produzidas socialmente, institui sistema



de exploração e dominação sobre a outra classe.

A classe dominada e explorada, ao contrário, para se libertar do sistema que a oprime e a desumaniza, precisa conseguir impor um sistema em que as riquezas produzidas sirvam aos interesses de todos os que as produzem. Por isso, em suas lutas autênticas de libertação, a classe dominada desenvolve um tipo de relação de poder que, ao contrário do tipo autoritário, está baseado na participação de todos na decisões que dizem respeito à direção e ao controle do processo coletivo. A participação de todos nestas decisões só se efetiva à medida que cada um compreende e assume criticamente os problemas enfrentados na prática coletiva.

Se isto é verdade, podemos inferir daí algumas pistas para atuar no sentido de reforçar a mudança das estruturas de poder em nosso contexto social, inclusive na escola.

Se pretendemos na escola promover mudanças estruturais, precisamos, em primeiro lugar, visar à mudança do tipo de relação de poder. Se a relação pedagógica é autoritária porque é o professor quem define a programação e dirige a execução e avaliação do processo educativo, é preciso, ao contrário, fazer com que estes momentos sejam definidos e controlados por todos, de modo participativo e crítico.

É verdade que o trabalho em sala de aula se encontra condicionado pela estrutura social autoritária mais ampla. Mas a contradição desta estrutura abre possibilidade, variáveis de acordo com as circunstâncias, para se trabalhar no sentido de propiciar a participação e a articulação das pessoas em grupo.

O professor em sala de aula, por exemplo, aproveitando-se paradoxalmente do poder que institucionalmente lhe é atribuído, pode se posicionar contra o autoritarismo de seu "papel". Com isso, questiona o autoritarismo implícito na atitude de passividade geralmente incorporado pelos alunos e os desafia a assumir também uma postura crítica e ativa. O professor pode propor ainda que todos assumam, como grupo, a direção do processo pedagógico discutindo seriamente as questões que esta proposta implica. E se esta proposta for assumida, pode-se estimular os estudantes a explicitarem seus interesses pessoais, de modo a discutirem-se e definirem-se objetivos comuns em função dos quais orientam-se as atividades didáticas.

Desta forma, o professor pode contribuir para a articulação de poder participativo, minando a legitimação do poder autoritário que geralmente perpassa as relações pedagógicas. A liderança do professor muda, assim, de caráter: em vez de cobrar a submissão dos alunos a seu programa, passa a estimular, respeitosa mas criticamente, o compromisso de cada um com os objetivos e trabalhos propostos pelo próprio grupo. E sua atuação assim como a de qualquer participante, ganha legitimidade na medida em que promove e defende o poder que nasce do grupo.

Enquanto, porém, este processo coletivo e participativo de trabalho se limitar à sala de aula, pouco pode estruturalmente mudar. Para se avançar neste sentido de transformação, é preciso articular o processo pedagógico "em sala de aula" com processos de mobilização e organização em nível mais amplo, no âmbito da escola, da comunidade e da sociedade.

À medida que o grupo vai conseguindo se articular a partir e em função de suas necessidades objetivas, tanto os obstáculos para a continuidade deste trabalho, quanto os problemas fundamentais do contexto em que vivem vão se clarificando e desafiando o grupo a enfrentá-los. E o grupo vai percebendo que quanto mais amplo e radical é o problema, mais ampla é a organização necessária para resolvê-lo.

Por exemplo, numa escola um problema relativo a estrutura de um curso só pode ser enfrentado mediante ações organizadas em nível do curso para interferir efetivamente nas estâncias de poder que podem encaminhar soluções.

Por isso os grupos que pretendem agir neste sentido precisam-se articular com outros grupos e movimentos que convergem a mesma direção. No âmbito de um curso um grupo de alunos, que talvez tenha começado a se organizar a partir do trabalho em sala de aula, pode buscar articulação com outros grupos de alunos, funcionários, professores que sintam as mesmas necessidades. E isto pode ocorrer em nível de escola, de comunidade e de movimentos sociais mais amplos.

Se a perspectiva do grupo caminha no sentido de mudança estrutural das relações de poder na sociedade, ele precisa buscar articulação com os movimentos sociais que atuam no mesmo sentido. Em nosso contexto, o movimento popular (WANDERLEY in BRANDÃO, 1981:63-4,71) representa a organização das classes populares que reforça o poder popular, contrário ao poder da classe exploradora e dominadora. À articulação, pois, com o movimento popular se tornam fundamentais.

A incorporação pelo grupo, em sua dinâmica interna, do mesmo tipo de relação de poder que surge no movimento popular já é uma dimensão efetiva de articulação com lutas das classes populares. Mas, de acordo com as circunstâncias, é possível avançar mais, articulando os trabalhos didáticos com ações que coloquem os estudantes em relação direta com associações e movimentos populares. Este contato direto pode ser altamente interessante, com quanto possibilite o desenvolvimento teórico a partir e em função de práticas sociais e segundo a perspectiva crítica que se gesta nas lutas populares.

Atividades didáticas encaminhadas de maneira articuladas com práticas do movimento popular podem ensejar um salto de qualidade em termos de aprendizagem e de elaboração científica, uma

vez que possibilita a articulação dialética entre teoria e prática. Um trabalho de pesquisa em ciências, por exemplo, que tome como tema a questão da 'poluição ambiental', pode ser encaminhado de forma a colocar determinado grupo de alunos em contato com uma favela. Não como indivíduos-alunos frente a indivíduo-favelado, mas como grupo-de-alunos-discutindo com um movimento organizado de favelados. Isto pressupõe todo um trabalho anterior de identificação de grupos populares autênticos e de articulação com eles. Contatos assim preparados podem proporcionar aos estudantes oportunidades para perceber os problemas daioria da população, compreender criticamente como as classes populares o estão enfrentando e até se unir às suas lutas.

Do ponto de vista pedagógico, estas oportunidades estimulam a aprendizagem crítica, isto é, o aprendizado que se processa a partir e em função de problemas concretos e não como memorização de conceitos abstratos. Além disso, a interdisciplinaridade se torna necessária, pois para compreender, por exemplo, certos problemas de poluição na favela, são necessárias não apenas informações de Ciências, mas também de História, Biologia, Geografia, assim como de Matemática e Língua Nacional. Esta necessidade tenderá a provocar na escola reformulação estrutural de currículo e de prática pedagógica no sentido de viabilizar processos interdisciplinares.

O professor será, também, desafiado a reformular sua maneira de pensar, de pesquisar e de ensinar. Não será mais suficiente a simples pesquisa livre para selecionar alguns conceitos a serem memorizados pelos alunos. Será preciso desenvolver a capacidade de refletir crítica e criativamente, sobre problemas que surjam na prática. Será preciso reaprender o saber referente à sua área de especialização de modo a conseguir relacioná-lo com outras áreas de saber e utilizá-lo criticamente como referencial para compreender a realidade. Será preciso aprender a desafiar seus alunos à compreensão e ao enfrentamento conjunto dos problemas vividos, colocando-se a serviço do grupo sem manipulá-lo. Será preciso, enfim, desenvolver um novo tipo de competência científica e pedagógica adequado para promover a conscientização, os seja, o processo educativo que reforça as lutas de libertação promovidas pelas classes populares (FREIRE, 1979:25-40).

\*Professor do departamento de Pedagogia da UFU

\*As idéias aqui apresentadas encontram-se desenvolvidas também sob outros enfoques no livro de FLEURI, Reinaldo Matias. Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Uberlândia, UFU/UCG, 1986.